

<https://doi.org/10.5559/di.29.3.07>

MEĐUKULTURNA KOMPETENCIJA U SUVREMENOM DRUŠTVU I OBRAZOVANJU – EMPIRIJSKA STUDIJA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Ana ŠENJUG KRLEŽA
Učiteljski fakultet, Zagreb

UDK: 373.3.016:81'243

Prethodno priopćenje

Primljeno: 2. 5. 2019.

Važnost međukulturne kompetencije prepoznata je u obrazovnim sustavima većine zemalja u Europi, pa tako i u Republici Hrvatskoj, a razvoj ove kompetencije više je od desettljeća zastupljen u kurikulumskim dokumentima u okviru obveznog obrazovanja. Iako je do sada njezina integracija u odgoj i obrazovanje mladih naraštaja bila u prvom redu zadatak nastave stranih jezika, ona danas postaje ciljem sve većega broja nastavnih predmeta. Ta je činjenica posebno vidljiva u okviru aktualne kurikularne reforme. Međutim, i društvena stvarnost i dosadašnja istraživanja na tom području upozoravaju na deficite s obzirom na realizaciju ciljeva propisanih odgojno-obrazovnim dokumentima. Stoga je s ciljem ispitivanja razvijenosti međukulturne kompetencije u okviru obveznog obrazovanja provedena empirijska studija na uzorku od 366 učenika. Pritom su metodom vinjete ispitivane međukulturne vještine osnovnoškolaca (4.–8. razred). Između ostaloga, utvrđena je slaba integracija navedene kompetencije u nastavu stranih jezika te je očito da ne postoji značajan napredak u njezinu razvoju u odnosu na istraživanja na ovom području provedena prethodnih godina.

Ključne riječi: obvezno obrazovanje, međukulturna kompetencija, nastava stranih jezika, metoda vinjete



Ana Šenjuga Krleža, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu,
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb, Hrvatska.
E-mail: ana.senjuga@ufzg.hr

Živimo u društvu u kojem se često naglašava potreba za poštivanjem različitosti, uvažavanjem drugog i drugačijeg te razvojem empatije i tolerancije. To proizlazi iz društvene stvarnosti obilježene heterogenošću u nizu aspekata ljudskoga života. Osim u neposrednim kontaktima, društvena se raznolikost ogleda u komunikaciji na društvenim mrežama, koje relativiziraju granice država ili regija i brišu udaljenost između pojedinih dijelova svijeta. Kada opisujemo te pojave, vrlo često kažemo da se radi o međukulturnim kontaktima. Međukulturni kontakti ne odnose se samo na komunikaciju s osobama iz drugih zemalja nego se radi o svakom kontaktu koji razumijeva interakciju između pripadnika različitih kulturnih ili društvenih skupina, a koje susrećemo i u vlastitoj zajednici (Erll i Gymnich, 2007).

U tom se smislu ističe "međukulturni dijalog kao neophodna značajka inkluzivnog društva u kojem nijedan pojedinac nije marginaliziran niti izopćen" (Mićanović, 2011, str. 27), a razvoj međukulturne kompetencije postaje važan preduvjet za izgrađivanje odnosa te unapređivanje međusobnog razumijevanja i poštovanja, "razmjene i uzajamnog obogaćivanja između različitih komponenata unutar kulture jedne zemlje i između različitih kultura u svijetu" (Piršl, Benjak, Diković, Jelača i Matošević, 2016, str. 20). To od pojedinca zahtijeva usvajanje specifičnih znanja, razvoj otvorenih i empatičnih stavova, kao i permanentno razvijanje vještina za uspješno snalaženje u širokom spektru komunikacijskih situacija.

Već su neko vrijeme ti zahtjevi prepoznati u obrazovnoj politici, pa se važnost međukulturne kompetencije ističe u mnogim obrazovno-političkim dokumentima EU-a i Vijeća Europe (usp. npr. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December for lifelong learning 2006; Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2005, 2008). Tako je npr. Europskim kompetencijskim okvirom, koji je 2006. godine donijela Europska unija, određeno osam temeljnih kompetencija, a međukulturna se kompetencija eksplicitno i/ili implicitno pojavljuje na čak tri kompetencijska područja – u okviru komunikacije na stranim jezicima, zatim kao dio socijalne i građanske kompetencije te u sklopu kulturne osviještenosti i izražavanja (Recommendation of the European Parliament..., 2006).

Važnost međukulturne kompetencije prepoznata je i u hrvatskom obrazovnom sustavu, pa je razvoj ove kompetencije propisan kao cilj nastave stranih jezika još 2006. godine Nastavnim planom i programom za osnovnu školu. Nacionalnim okvirnim kurikulumom za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK, 2011) postizanje toga cilja detaljnije je razrađeno, a razvoj ove kompe-

tencije precizno je opisan u okviru nastave stranih jezika, no eksplicitno ili implicitno međukulturna se kompetencija pojavljuje kao cilj i na drugim odgojno-obrazovnim područjima i međupredmetnim integriranim područjima.

Određenja vrijednosti, ciljeva i načela iz NOK-a preuzima i Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) te se u dokumentu kao jedna od općih odgojno-obrazovnih vrijednosti ističe interkulturalizam. Time međukulturna kompetencija zauzima čvrsto mjesto u hrvatskim kurikulumskim dokumentima, a njezin razvoj postaje zadatak koji nadilazi stranojezični odgoj i obrazovanje mladih naraštaja. Ta je činjenica prepoznata i u okviru aktualne kurikularne reforme, pa međukulturna kompetencija postaje integrativni dio sve većega broja predmeta i međupredmetnih tema. Tako se ova kompetencija ili njezine pojedine komponente pojavljuju u dokumentima različitih razina, od Okvira nacionalnoga kurikuluma (ONK, 2016) preko kurikuluma međupredmetnih tema do pojedinih nastavnih predmeta. ONK (2016) kao krovni dokument definira generičke kompetencije relevantne u svim vrstama obrazovanja i na svim područjima kurikuluma te između ostaloga ističe kako će učenici¹ po završetku obrazovanja imati "razvijenu multikulturalnu i interkulturalnu pismenost koja im omogućuje da uvažavaju različitosti, odgovorno se odnose prema drugima i drugačijima i da surađuju u različitim okruženjima" te da "prepoznaju, osuđuju i suprotstavljaju se svim oblicima nasilja" (ONK, 2016, str. 16). U skladu s tim međukulturna je kompetencija posebno naglašena u kurikulumima međupredmetnih tema Građanski odgoj i obrazovanje, Osobni i socijalni razvoj te Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije. Tako, primjerice, u okviru Građanskog odgoja i obrazovanja učenici prepoznaju "različitost kao značajku identiteta svakoga pojedinca, (...) razvijaju osjetljivost za druge i drugačije i prevladavaju stereotipe i predrasude" (Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje..., 2019). Osim toga međukulturna kompetencija ili njezini pojedini aspekti ističu se i u kurikulumima za nastavne predmete Hrvatski jezik, Informatika, Glazbena kultura, Katolički vjeronauk, Priroda i društvo, a razvoj te kompetencije posebno je naglašen kao važan aspekt stranojezičnog obrazovanja učenika.

U kurikulumima za strane jezike Međukulturna komunikacijska kompetencija jedna je od tri domene koje čine nastavni predmet, a razvoj ove kompetencije "pomaže učeniku odbaciti predrasude i osnažuje ga u sprečavanju diskriminacije i nenasilnome rješavanju sukoba te doprinosi razumijevanju, proširivanju i produbljivanju učenikova pogleda na svijet" (Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Njemački jezik..., 2019).² U okviru navedene domene međukulturna je kompetencija precizirana očekivanim ishodima,

njihovom razradbom te preporukama za ostvarivanje ishoda. Tako se, primjerice, u sklopu učenja njemačkoga kao 1. stranog jezika od učenika u gimnazijskom programu očekuje da "argumentira pravo na jednakost svih ljudi i kultura te se suprotstavlja predrasudama i kršenju prava na različitost svjetonazora, seksualne orijentacije i vjeroispovijesti" (Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Njemački jezik..., 2019).

Vidi se da se u okviru aktualne kurikularne reforme teži otvorenoj i empatičnoj mladoj osobi. Međutim, iako je taj cilj zastupljen u hrvatskom školstvu više od desetljeća, danas svjedočimo primjerima nesnošljivosti i netolerancije posebno među mladima, širenja govora mržnje na društvenim mrežama, tetovaža mladih nacističkim simbolima itd. Upravo to nesuglasje između odgojno-obrazovnih ciljeva i društvene stvarnosti potiče na propitkivanje realizacije ciljeva obveznog obrazovanja. Stoga je osnovna svrha ove studije bila istražiti međukulturne kompetencije učenika u osnovnim školama.

U istraživanju se pošlo od definicije međukulturne kompetencije s aspekta nastave stranih jezika, jer je upravo na tom području njezin razvoj najdetaljnije razrađen. Određivanje pojma međukulturne kompetencije te relevantna istraživanja u školskom kontekstu prikazuju se u nastavku teksta.

DEFINIRANJE MEĐUKULTURNE KOMPETENCIJE

U nastavi stranih jezika jedan od najvažnijih modela jest Byramov (1991) model međukulturne komunikacijske kompetencije. Taj je model često primjenjivan u istraživanjima na području Europe (Vogt, 2016), pa se i ovaj rad oslanja na njegove osnovne odrednice. U Byramovu modelu međukulturna se kompetencija definira kao integrativni dio komunikacijske kompetencije. U tom smislu model predstavlja odmak od tzv. "izvornoga govornika", kojem se do tada težilo u nastavi, pa "međukulturni govornik" postaje idealom poučavanja stranih jezika (Byram i Zarate, 1997).

Kao i kod mnogih drugih sličnih koncepata, Byramov (1991) model međukulturne kompetencije uključuje specifična znanja, stavove i vještine koji u zajedničkom djelovanju s obzirom na određeni kontekst omogućuju postizanje željenog ishoda u komunikaciji. Na području znanja to se prije svega odnosi na konkretne informacije o drugoj kulturi, ali i na znanja o vlastitoj kulturi i fenomenu kulture kao takvom. Stavovi su preduvjet za uspješnu međukulturnu komunikaciju, a poželjne stavove obilježavaju znatiželja i otvorenost prema drugima, spremnost na prevladavanje iskrivljenih uvjerenja i poštovanje prema uvjerenjima i ponašanju drugih. Na području vještina posebno je važna sposobnost relativiziranja vlastite kulture i stranih kultura, kao i sposobnost prikupljanja

informacija u smislu uočavanja važnog te strategija pronalazjenja i istraživanja. Naposljetku, vještine interpretacije i interakcije krucijalne su u snalaženju u međukulturnim kontaktima. Pritom se vještina interpretacije odnosi na razumijevanje kulturoloških pisanih i usmenih sadržaja te kulturno uvjetovanih obrazaca i načina ponašanja, a vještina interakcije uključuje otvoreno i empatično reagiranje na strane i nerazumljive situacije ili ponašanje, kao i primjenjivanje određenih strategija u svrhu uspješne komunikacije (Byram, 1991, 1997).

Opisani pristup konceptualizaciji međukulturne kompetencije u kojem je naglašeno komunikacijsko djelovanje dominantan je u okviru nastave stranih jezika. U novije vrijeme pristup razvoju ove kompetencije proširuje se konceptima poput inkluzivnog obrazovanja, odgoja za društvenu pravdu, održivog razvoja itd. (Mikander, Zilliacus i Holm, 2018). Taj je trend prisutan i u stranojezičnom obrazovanju te se zagovara integrirano višejezično i međukulturno obrazovanje (Beacco i sur., 2016; Knežević, 2017; Petravić, 2015), ali i povezivanje s drugim disciplinama kako bi se razvio pristup koji integrira uvide iz građanskog odgoja i obrazovanja (Porto, Houghton i Byram, 2017). U tom se smislu ističe kako učenje jezika treba pridonijeti promicanju društvene pravde (Byram i Wagner, 2018).

Integracijom raznih aspekata međukulturnog odgoja i obrazovanja te intenzivnijim uvođenjem međukulturne kompetencije u kurikulum raznih predmeta i međupredmetnih tema moglo bi se na cjelovit način pristupiti razvoju ove kompetencije u učenika te tako utjecati na smanjenje nesnošljivosti i netolerancije i unapređenje odnosa među pripadnicima različitih kulturnih i društvenih skupina. Stoga bi se razvoju međukulturne kompetencije trebalo sustavno posvetiti od rane dobi, a posebice u školskom kontekstu, koji je u žarištu ovog rada. U tom su smislu od posebne važnosti za ovu studiju nalazi istraživanja provedenih u osnovnim i srednjim školama, prije svega onih koja se odnose na ispitivanje i procjenu aspekata međukulturne kompetencije učenika. Nalaze takvih istraživanja među djecom i mladima prikazuju sljedeće poglavlje.

ISTRAŽIVANJA MEĐUKULTURNE KOMPETENCIJE U ŠKOLSKOM KONTEKSTU

Istraživanja međukulturne kompetencije u osnovnim i srednjim školama obično se bave pojedinim aspektima ove kompetencije, kako zbog složenosti samog konstrukta, tako i zbog specifičnosti školskog okruženja, poput kognitivno-afektivnoga stupnja razvoja učenika, materijalnih, vremenskih i drugih ograničenja. Pritom se istraživači često usredotočuju na utvrđivanje stupnja razvijenosti međukulturne kompe-

tencije, odnosno neke njezine sastavnice, te na ispitivanje utjecaja nastave ili specifičnih programa na njezin razvoj. Rezultati studija upućuju na deficite u ovoj kompetenciji, kao i na slab utjecaj uobičajene nastave na njezin razvoj (Hesse, Göbel i Jude, 2008; Hernández-Bravo, Cardona-Moltó i Hernández-Bravo, 2017; Pachevska, 2003; Sercu, 2000). Međutim, kada se radi o utvrđivanju učinaka ciljanih programa razvoja međukulturne kompetencije, rezultati su potpuno drugačiji. Tako Seyferth-Zapf i Grafe (2019), Hernández-Bravo i sur., (2017), Eberhardt, (2009) i Papenberg (2009) utvrđuju pozitivne učinke takvih programa. Takve nalaze potvrđuju i meta-analize intervencijskih studija za razvoj međukulturne kompetencije (Barret, 2018; Zhang i Zhou, 2019).

Ispitivanja pojedinih aspekata međukulturne kompetencije prisutna su i u istraživanjima provedenima u Republici Hrvatskoj te su usporediva s nalazima stranih studija. Deficite na području stavova među hrvatskim srednjoškolcima utvrđuje Blažević Simić (2011) te zaključuje da, unatoč intenzivnijem uvođenju međukulturnog odgoja, europske dimenzije obrazovanja te socijalne i građanske kompetencije u kurikulumске dokumente u Republici Hrvatskoj, rezultati istraživanja pokazuju vrlo male promjene u stavovima ispitanika u odnosu na istraživanja provedena 1990-ih godina. Recentnija istraživanja upozoravaju na slične poteškoće. Tako Ivandić i Löw (2017) utvrđuju izražene negativne stavove srednjoškolaca prema Romima te umjereno negativan stav na skali modernog rasizma. Tomašić Humer i Milić (2017) kod osnovnoškolske populacije također potvrđuju slične stavove prema Romima, no utvrđuju i određen stupanj socijalne distance prema Nijemcima, koji se prilikom ponovljenog mjerenja za godinu dana čak i povećava. Bačić i Gvozdanović (2015) istraživanjem političke pismenosti učenika završnih razreda srednjih škola identificiraju prisutnost elemenata etnocentrizma te značajan stupanj neprihvatanja drugačijih i manjina, primjerice homoseksualnih osoba. Sveobuhvatno ispitivanje međukulturne kompetencije na uzorku osnovnoškolaca, koje je provela Šenjuga Golub (2013), također upućuje na znatne manjkavosti u razvijenosti ove kompetencije te slab utjecaj nastave na njezin razvoj.

Prikazana istraživanja upozoravaju na poteškoće u ostvarivanju ciljeva propisanih kurikulumskim dokumentima unatoč sve intenzivnijem uvođenju međukulturne dimenzije u obvezno obrazovanje. Kako bi se utvrdilo trenutačno stanje na tom području, odnosno kako bi se ispitalo je li međukulturno učenje u odnosu na prethodna ispitivanja uspješnije integrirano u obrazovanje mladih naraštaja, provedena je empirijska studija među osnovnoškolskom populacijom učenika, koju prikazujemo u nastavku.

CILJ I HIPOTEZE

Prikazano istraživanje usredotočuje se na međukulturne vještine učenika (usp. Byram, 1991), jer se upravo u vještinama interpretacije i interakcije ogledaju sve ostale komponente međukulturne kompetencije – i znanja i stavovi osobe prema stranom. Naime, kako bi se određeni sadržaj, odnosno komunikacijska situacija, mogli interpretirati, potrebna su specifična znanja o drugoj kulturnoj, odnosno društvenoj, skupini, ali i o fenomenu kulture i njegovu utjecaju na komunikaciju. Ta specifična znanja preduvjet su za razvoj vještine interpretacije. Ako pak govorimo o vještinama interakcije, osim znanja o načinima ponašanja i jezičnim specifičnostima, izrazito je važan otvoren i radoznao stav prema stranom te spremnost na izbjegavanje stereotipa i predrasuda. Drugim riječima, pozitivan stav temelj je uspješne međukulturne komunikacije. Stoga je osnovni fokus istraživanja stavljen na pragmatičan aspekt ove kompetencije u osnovnoškolskoj nastavi stranih jezika.

Cilj je bio istražiti potencijalne reakcije učenika u međukulturnom kontaktu, odnosno ispitati njihove međukulturne vještine. Provedeno je istraživanje među učenicima od 4. do 8. razreda osnovne škole koji uče engleski i/ili njemački jezik. Budući da je međukulturna kompetencija u kurikulumskim dokumentima već neko vrijeme sastavni dio nastave stranih jezika, pretpostavlja se da će pojedini aspekti toga područja tijekom višegodišnjeg učenja jezika biti tematizirani u okviru nastave. Važno je istaknuti da se pritom radi o učenicima koji su u trenutku ispitivanja najmanje 245 sati učili određeni strani jezik (4. razred, učenici koji uče samo obvezni strani jezik) do čak 960 sati (8. razred, učenici koji uče obvezni i izborni strani jezik). Pritom bi učenici starijih razrednih skupina zbog višegodišnje izloženosti nastavnim aktivnostima za razvijanje međukulturne kompetencije trebali imati bolje razvijene vještine na tom području. Nadalje, učenici s boljim akademskim uspjehom uspješnije usvajaju znanja i razvijaju vještine relevantne za osnovnoškolsko obrazovanje, pa se tako može pretpostaviti da će biti uspješniji i u razvoju međukulturnih vještina. Polazeći od toga, postavljene su sljedeće hipoteze:

- H1. Učenici svih razrednih skupina posjeduju određene međukulturne vještine te su u stanju empatično i otvoreno reagirati u konfliktnim situacijama.
- H2. Učenici u višim razredima osnovne škole iskazat će poželjnije međukulturne vještine.
- H3. Učenici s boljim akademskim uspjehom imat će razvijenije međukulturne vještine.

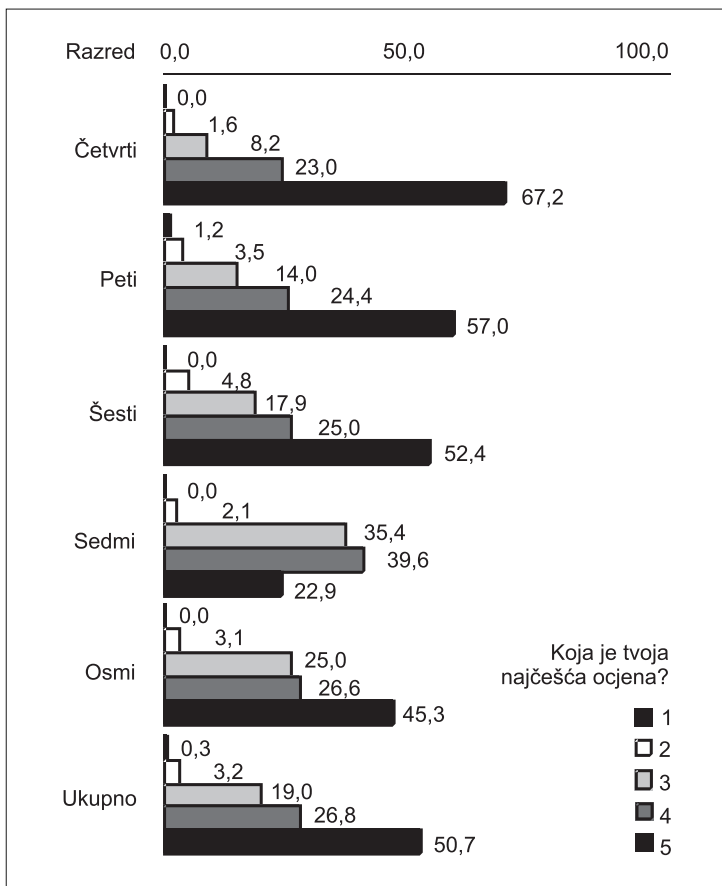
H4. Učenici koji uče dva strana jezika imat će poželjnije rezultate u odnosu na one koji uče jedan jezik, zbog veće izloženosti specifičnim sadržajima u okviru dvaju predmeta.

METODA

Ispitanici i postupak

U istraživanju je sudjelovalo 366 učenika od 4. do 8. razreda osnovne škole, od čega 47,8 % dječaka i 52,2 % djevojčica. Uzorak je bio prigodan, sudjelovale su dvije škole – jedna iz Zagreba i jedna iz Krapinsko-zagorske županije. Najveći broj učenika kao svoju najčešću ocjenu navodi odličan (čak 50 %). Najveći broj odličaša je u 4., a najmanji u 7. razredu. Ocjenu manju od 3 kao svoju najčešću navodi tek 3,4 % ispitanika (usp. Grafikon 1). Najveći broj učenika uz obvezni strani jezik uči i drugi strani jezik kao izborni (83,5 %), 11 % uči samo engleski, a tek 5 % samo njemački jezik. Ispitivanje je bilo anonimno, provedeno metodom papir-olovka na satovima razredne zajednice, a provodili su ga razredni učitelji i učiteljice.

➡ GRAFIKON 1
Distribucija ispitanika s obzirom na školski uspjeh po razredima u %



Međukulturne vještine učenika, odnosno vještine snalaženja u konfliktnim situacijama, ispitane su uz pomoć problemskih situacija bliskih mogućim realnim situacijama, a instrument je preuzet iz sveobuhvatnog istraživanja u okviru doktorske disertacije koja se bavila pitanjem evaluacije međukulturne kompetencije osnovnoškolaca (Šenjug Golub, 2013).³ Ispitanim je prezentirana situacija u kojoj učenik iz strane zemlje dolazi u školu te je neprihvaćen od ostalih učenika u razredu. Pritom nas je zanimalo mogu li učenici interpretirati situaciju, razumjeti osjećaje osoba u toj situaciji, pokazati empatiju te predložiti primjerenu reakciju. Uzeta je metoda vinjeta, tj. kratkih priča o hipotetskim osobama koje se nalaze u određenim okolnostima, a o čijoj situaciji ispitanik daje odgovore (Barter i Renold, 1999).⁴ Pitanja uz vinjete dizajnirana su prema instrumentu za procjenu međukulturne kompetencije upotrijebljenom u sklopu istraživanja DESI (Hesse i sur., 2008).

Primjer vinjete: *U 4.a razred došao je novi učenik. Zove se Jörg, a njegovi roditelji doselili su se iz Njemačke. Jörg je htio sjediti u klupi s Tomislavom, no Tomislav to nije htio.*

Što misliš zašto? Što misliš kako se Jörg osjećao u toj situaciji? Što bi ti učinio/učinila da se to dogodilo u tvojem razredu? Što možemo naučiti iz ove priče?

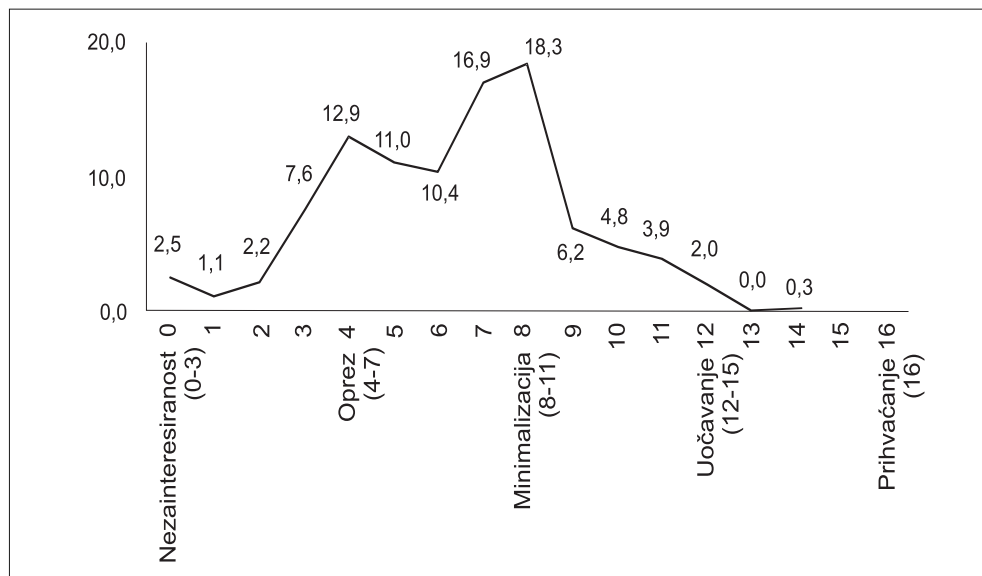
Kvaliteta učeničkih odgovora na svakom pitanju procjenjivala se na skali od 0 do 4, a za svaku od razina definirani su deskriptori i tipični odgovori za svako pitanje. Kao osnova za definiranje deskriptora poslužili su model međukulturne osjetljivosti DMIS (Bennett, 1993) upotrijebljen u DESI-Studie (Hesse i Göbel, 2007) te deskriptori razina međukulturne kompetencije u projektu INCA (2004). Kako je pilot-istraživanjem koje je prethodilo izradbi instrumenta utvrđeno da se učeničke reakcije donekle razlikuju od onih opisanih u navedena dva modela, ovdje opisane razine polaze od navedenih modela, no prilagođene su opaženim reakcijama učenika. Tako su za razinu 0 karakteristični pasivnost u procjeni vlastite reakcije, manjak interesa i neprepoznavanje konflikta te je možemo okarakterizirati kao *nezainteresiranost*. Odgovori koji pripadaju razini 1 iskazuju uočavanje konflikta uz suzdržanost i/ili negativnu karakterizaciju strane osobe, pa je stoga za ovu razinu karakterističan *oprez*. Za razinu 2 specifičan je odmak od negativne karakterizacije strane osobe te naglašavanje univerzalnih ljudskih vrijednosti, odnosno *minimalizacija* kulturnih razlika, a za razinu 3 *uočavanje* negativnih stavova prema stranoj osobi kao uzroka konflikta. Posljednja razina učeničkih odgovora iskazuje razumijevanje mogućih uzroka sukoba bez donošenja vrijednosnoga suda o osobama u konfliktu, odnosno *prihvatanje* drugog i drugačijeg. Razine

koje bi prema spomenutim modelima odgovarale višim razinama razvijenosti međukulturne kompetencije i koje bi se nastavljale na kategoriju prihvaćanja drugog i drugačijeg ne mogu se očekivati od učenika u osnovnoj školi, koji su u ograničenoj mjeri izloženi specifičnim sadržajima za razvoj međukulturne kompetencije. Važno je napomenuti da opisane razine ne predstavljaju razvojne faze koje svaki učenik mora proći na putu razvoja međukulturne kompetencije. Njihova je svrha sistematizacija opaženih reakcija učenika, a kao takve daju dobar uvid o ono što se može očekivati od učenika u osnovnoj školi.

REZULTATI

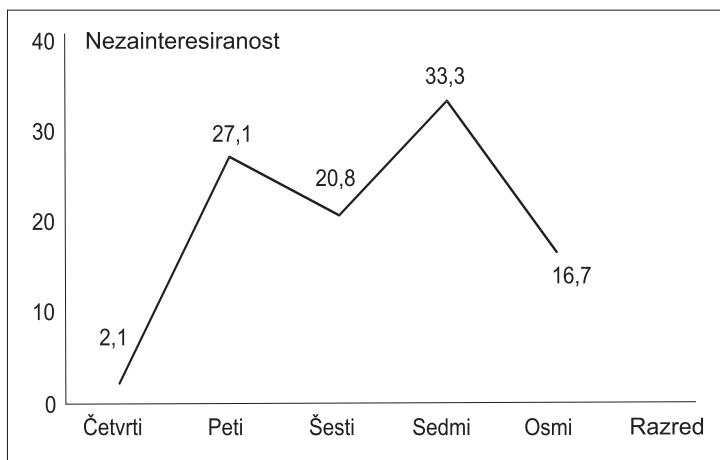
U skladu s prethodno definiranim razinama procjenjivana je kvaliteta učeničkih odgovora. Ukupan rezultat dobiven je zbrajanjem procjena pojedinih odgovora te se maksimalan teorijski raspon kretao od 0 do 16. Pritom niski rezultati upućuju na neprepoznavanje situacije te etnocentrične stavove i odbijanje kontakta sa stranim osobama, dok su poželjni rezultati oni viši od 12. Zbog potrebe sistematizacije učenički rezultati kategorizirani su u pet skupina odgovora, no važno je napomenuti da se oni zapravo nalaze na kontinuumu od potpunoga neprepoznavanja situacije do empatičnoga i osviještenoga djelovanja. Tako se npr. znatan postotak učenika (16,9 %, usp. Grafikon 2) približava razini minimalizacije kulturnih razlika, no budući da još nije dostigao tu razinu, u ovom će prikazu ulaziti u razinu opreza. U nastavku će se detaljnije opisati svaka kategorija odgovora te analizirati distribucije ispitanika koji pripadaju pojedinoj kategoriji s obzirom na razred koji pohađaju.

GRAFIKON 2
Distribucija ispitanika s
obzirom na ukupan
postignuti rezultat u %



Nezainteresiranost (ukupan rezultat 0–3): Za učenike koji su postigli ukupan rezultat 3 i manje specifično je neprepoznavanje konflikta i manjak interesa za problemsku situaciju. U interpretaciji konfliktne situacije navode neodređene uzroke, poput *Tomislav nije htio* ili *nije mogao* sjediti s Jörgom, a ponekad i besmislene uzroke, poput bolesti, spriječenosti i sl. Osjećaje sudionika često ne procjenjuju ili procjenjuju pogrešno, navodeći da su u konfliktnoj situaciji sudionici sretni ili ravnodušni. Kod procjene vlastite reakcije najčešće izražavaju pasivnost, tj. u konfliktnoj situaciji ne bi učinili ništa i ponašali bi se kao da se ništa nije dogodilo. To ne znači nužno odbijanje kontakta sa stranom osobom te bi često *sjedili u klupi s Jörgom jer je to pristojno*. Na pitanje transfera na druge moguće situacije često smatraju da iz ove situacije ništa ne mogu naučiti. Ako izvede zaključke, obično se radi o paušalnim zaključcima o pristojnosti i prijateljstvu. Možemo uočiti da ovoj kategoriji pripada 13,48 % učeničkih odgovora, što nije zanemariv postotak ako znamo da je riječ o učenicima koji uče barem jedan strani jezik između 4 i 8 godina. Pogledamo li distribuciju ispitanika (Grafikon 3) s obzirom na razred, vidi se da ovoj kategoriji pripada najviše učenika 7. razreda. Takav je nalaz neočekivan, jer bi učenici kroz godine učenja stranoga jezika trebali biti u većoj mjeri izloženi sadržajima i aktivnostima za razvoj međukulturne kompetencije te bi broj učenika u ovoj kategoriji trebao padati s razredom.

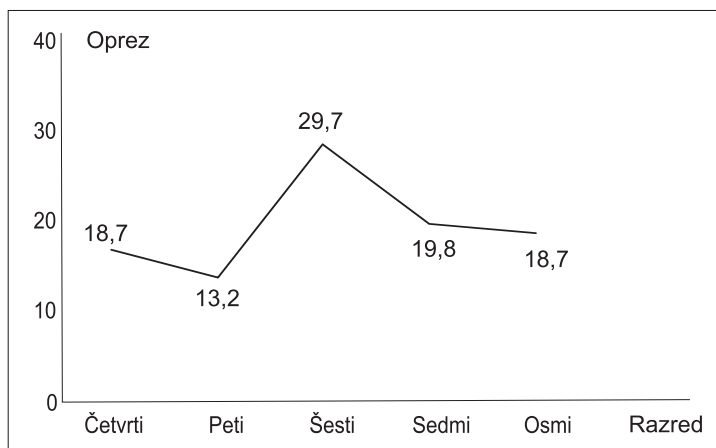
☛ GRAFIKON 3
Distribucija učeničkih
odgovora na razini
nezainteresiranosti s
obzirom na razred u %



Oprez (ukupan rezultat 4–7): Učenici čiji se ukupan rezultat kreće od 4 do 7 prepoznaju konflikt, a njihove su reakcije najčešće oprezne ili defenzivne. Ravnaju se prema vlastitim konvencijama te očekuju od drugih da se prilagode njima. Njihovo se razmišljanje temelji na stereotipima, a često teško izbjegavaju predrasude. Pripadnike i pojave strane kulture karakteriziraju kao dobre ili loše. Učenici koji postižu ovu ra-

zinu uzroke konfliktne situacije vide u stranoj osobi, koja je *Nijemac, stranac, ružan, čudan, ima čudno ime, ima nekih problema* i sl. U procjeni osjećaja sudionika ponekad navode izrazito negativne osjećaje, poput ljutnje ili bijesa. U opisu vlastite reakcije katkad izražavaju otvoreno odbijanje kontakta, no najčešće pribjegavaju *oprezu* te bi dopustili kontakt pod određenim uvjetima, npr. *prvo bih vidio ako je Jörg dobar*. U pitanju transfera naglašavaju kategorije "mi" i "oni" te često navode probleme sa "strancima", a ponekad otvoreno izražavaju predrasude. Oni učenici koji su skloniji *oprezu*, tj. prikrivenom odbijanju, opreznije formuliraju odgovore te smatraju da se i sa stranim osobama "treba" družiti. U ovoj je kategoriji najveći broj učeničkih odgovora – čak 51,12 %. Pogledamo li distribuciju s obzirom na razred (Grafikon 4), vidi se da je ova kategorija najprisutnija među učenicima šestog razreda, a rjeđe se pojavljuje u starijih i mlađih učenika. Iz ovakva nalaza može se pretpostaviti da su učenici oko 12. godine svjesniji različitosti osoba iz drugih zemalja te su stoga skloniji oprezu. Tome odgovaraju stupnjevi razvoja shvaćanja nacionalnosti i udaljenih ljudi i mjesta, prema Wiegandu (1992), koji smatra da tek djeca u dobi oko 11. godine razumiju koncept stranca i tek tada počinju sve više prihvaćati postojanje različitosti između sebe i drugih.

➤ GRAFIKON 4
Distribucija učeničkih
odgovora na razini
opreza s obzirom na
razred u %

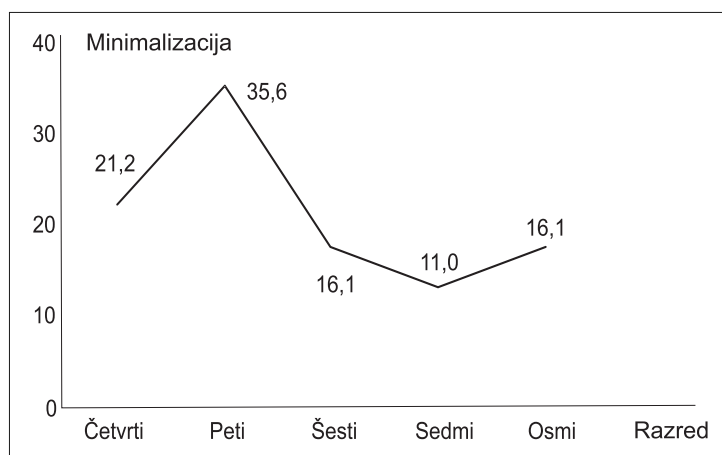


Minimalizacija (ukupan rezultat 8–11). Učenici u ovoj kategoriji odgovora zapravo se nalaze na početku međukulturnog učenja (usp. Bennett, 1993; INCA, 2004). Osnovna je značajka ove razine minimalizacija kulturnih razlika naglašavanjem zajedničkih univerzalnih karakteristika i vrijednosti. Ispitanici na ovoj razini "krivcem" za sukob više ne smatraju stranu osobu, tj. fokus uzroka konflikta pomiče se sa strane osobe, te je problem sada "između" sudionika konflikta. To su najčešće prividno objektivni razlozi, poput jezične barijere ili nepoznavanja dotične osobe. Za učenike na ovom stupnju

karakteristična je sposobnost prepoznavanja i razumijevanja osjećaja sudionika u konfliktu. Oni su otvoreni za kontakt, njihova je reakcija socijalno poželjna, a pri tome polaze od univerzalnih ljudskih vrijednosti, pri čemu posebno naglašavaju jednakost svih ljudi. U transferu često izražavaju kategorički imperativ te naglašavaju vrijednosti poput dobre i prijateljstva, a tipične su izjave *svi smo isti, trebamo biti dobri prema drugima, nitko nije različit i trebamo se poštivati*. Za razliku od prvoga stupnja, u kojem učenici također naglašavaju važnost prijateljstva, učenici na ovom stupnju izražavaju se apstraktnije.

U ispitivanom uzorku 33,15 % učeničkih odgovora pripada razini minimalizacije. Pogledamo li karakteristike ove razine, uočljivo je da je riječ o temeljnim socijalnim vještinama, pri čemu je učenik sposoban uočiti konflikt, razumjeti osjećaje sudionika i primjereno reagirati. Međutim, tek trećina ispitanika ove studije postiže ovu razinu, i to najveći broj njih u 5. razredu (Grafikon 5). Imamo li na umu da su kategorije koje slijede, a koje su indikativne za viši stupanj razvijenosti međukulturne kompetencije zastupljene s vrlo malim brojem ispitanika, takav je nalaz neočekivan.

➡ GRAFIKON 5
Distribucija učeničkih
odgovora na razini
minimalizacije s obzi-
rom na razred u %



Uočavanje (ukupan rezultat 12–15): Učenici u četvrtoj kategoriji odgovora otvoreni su prema drugim i drugačijim osobama. Ispravno procjenjuju i elaboriraju osjećaje sudionika u konfliktu te pokazuju interes za upoznavanje stranih kultura. Karakteristično je za ovu fazu da se fokus uzroka problema sada pomiče prema osobi koja odbija kontakt sa stranom osobom te učenici tu osobu često karakteriziraju kao neosjetljivu, neosvijestenu ili sklonu predrasudama, a postupak te osobe kritiziraju kao neispravan, npr. *Tomislav ne voli sjediti s ljudima koji nisu iz njegove zemlje* ili *Tomislav je mislio da je drugačiji od njih pa ga je odbacio*. U opisu vlastite reakcije izražavaju želju za pomaganjem i upoznavanjem te prevlada-

vanjem jezične barijere. Na pitanje transfera na druge situacije izražavaju svijest o postojanju predrasuda kao i osudu neprikladna ponašanja te potrebu za tolerancijom i otvorenošću, npr. *Možemo naučiti da neki ljudi ne prihvaćaju drugačije ljude*. Tek 2,25 % učeničkih odgovora možemo svrstati u kategoriju *uočavanja*, odnosno samo 8 učenika ovog uzorka, od čega je najveći broj njih (4 učenika) u petom razredu. Takav nalaz svakako upozorava na loš ukupan rezultat, posebno u višim razredima.

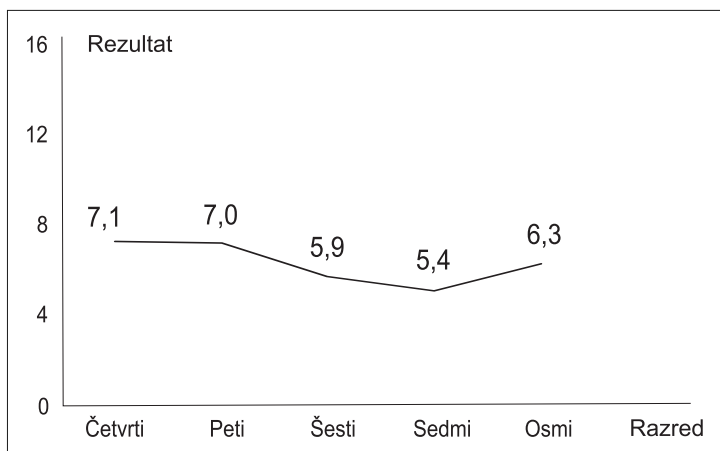
Prihvaćanje (ukupan rezultat 16): Osnovna je karakteristika ove razine empatično razmišljanje i djelovanje te aktivno i svjesno prihvaćanje drugih i drugačijih osoba. Učenički odgovori na ovom stupnju upućuju na sposobnost sagledavanja situacije iz više kutova, pa učenici spekuliraju o mogućim uzrocima sukoba bez donošenja vrijednosnoga suda o sudionicima u konfliktu. Tako će npr. reći da se *Tomislav (...)* *boji jer je Jörg drugačiji*. Nadalje, oni će aktivno posredovati u sukobu u smislu pozitivnog rješenja za obje strane te će iskazati želju za održavanjem kontakta, pa će razgovarati s Tomislavom i Jörgom, pomoći im da se upoznaju i da se Jörg bolje snađe u razredu i školi. U pitanju transfera učenici izražavaju svijest o postojanju jednakih prava usprkos različitosti te različitost naglašavaju kao prednost i mogućnost za učenje. Često zaključuju da je *svatko drugačiji i to je lijepo te se ne treba bojati drugačijeg nego to isprobati*. Vrlo malen postotak učenika približava se toj razini, no nitko je ne postiže.

Iz prikaza rezultata vidi se da je najveći broj učeničkih odgovora kategoriziran u fazama manje poželjnim od minimalizacije, koja predstavlja početak međukulturalnog učenja, odnosno na stupnjevima *nezainteresiranosti* i opreza. Obje ove faze ulaze u nisku razinu razvijenosti međukulturne kompetencije. Možemo uočiti i to da većina učenika prepoznaje konflikt, no najveći je broj ispitanika u kategoriji opreza. Iz navedenoga možemo zaključiti da H.1 nije potvrđena – *iako većina učenika prepoznaje konflikt, najveći broj njih nije spreman na empatično i otvoreno djelovanje*.

Nadalje nas je zanimalo kako se razvijaju međukulturne vještine učenika s godinama učenja jezika te smo usporedili rezultate postignute u pojedinom razredu (Grafikon 6). Rezultati opisani u prethodnom tekstu upućuju na slabija dostignuća učenika viših razreda, a takav nalaz potvrdila nam je i analiza ukupnih rezultata.

Iz grafičkog prikaza br. 6 vidi se da najbolje rezultate postižu učenici u 4. i 5. razredu, dok su oni u 7. razredu najskloniji davati odgovore koji ulaze u niže razine međukulturne kompetencije. Stoga smo željeli ispitati statističku značajnost uočenih razlika u ukupnom rezultatu među pojedinim razredima. Zbog razlike u homogenosti varijance (Levenov test $F = 7,541$, $p = 0,000$) proveden je Kruskal-Wallisov test, koji je pokazao da su opisane razlike statistički značajne (Tablica 1).

GRAFIKON 6
Ukupan postignut
rezultat u ispitivanju
međukulturnih vještina
s obzirom na razred



TABLICA 1
Usporedba ukupnog
rezultata ispitanika s
obzirom na razred –
rezultati Kruskal-
Wallisova testa

Razred	N	Srednji rang	H	df	p
4.	61	211,11	25,497	4	0,000
5.	83	207,58			
6.	84	158,10			
7.	66	140,56			
8.	62	175,51			

Legenda: N = broj ispitanika, H = vrijednost testa H , df = stupnjevi slobode, p = statistička značajnost

Takav nalaz možemo usporediti s pretpostavkom o postojanju tzv. otvorenosti prema svijetu (*Weltoffenheit*), odnosno pretpostavkom da učenici otprilike do 10. godine života posjeduju svojevrsnu otvorenost prema stranom i nepoznatom, nakon čega sve više učvršćuju kulturne norme vlastite zemlje, a time i nekritički preuzimaju stavove iz neposredne okoline (Leopold-Mudrack, 1998). Na osnovi rezultata ove studije može se zaključiti da se ta specifična otvorenost u toku obrazovanja ne rabi u smislu razvoja međukulturnih i socijalnih kompetencija, nego da se učenici razvijaju u skladu s okolinom u kojoj žive. S obzirom na dobivene rezultate, možemo zaključiti da škole, odnosno u ovom slučaju nastava stranoga jezika, ne postiže ciljeve kojima teže kurikulumski dokumenti. U tom smislu zaključujemo da *učenici u višim razredima osnovne škole ne iskazuju poželjnije međukulturne vještine* te je hipoteza H.2 odbačena.

U trećoj smo hipotezi pošli od pretpostavke da učenici s boljim akademskim uspjehom imaju razvijenije međukulturne vještine. Kako bismo provjerili tu hipotezu, provedena je analiza varijance. Učenici s ocjenom 3 i manje činili su jedan podskup, zbog maloga broja učenika s ocjenama dovoljan i nedovoljan.

☛ TABLICA 2
Usporedba ukupnog rezultata ispitanika s obzirom na školski uspjeh – rezultati analize varijance

Uspjeh	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
3 i slabije	76	5,67	2	7,904	0,00
4	94	5,90			
5	182	6,87			

Legenda: *N* = broj ispitanika, *M* = srednja vrijednost, *df* = stupnjevi slobode, *F* = vrijednost testa *F*, *p* = statistička značajnost

U Tablici 2 možemo već iz srednjih vrijednosti uočiti da najbolje rezultate postižu učenici s odličnim uspjehom, dok najslabije rezultate postižu oni s ocjenama dobar i manje. Te su razlike i statistički značajne. Scheffeov je test pokazao da između učenika s najčešćom ocjenom dobar i vrlo dobar nema statistički značajne razlike ($p = 0,842$), no razlike postoje između onih s ocjenom dobar i odličan ($p = 0,003$) te isto tako onih s ocjenama vrlo dobar i odličan ($p = 0,012$). Drugim riječima, *učenici s odličnim akademskim uspjehom postižu poželjnije rezultate na području razvijenosti međukulturnih vještina* te je H.3 potvrđena. Međutim, ovaj nalaz svakako treba uzeti s oprezom. Naime, ocjene učenika u ispitivanom uzorku tendiraju odličnima te nemamo puni teorijski raspon.

Posljednjom smo hipotezom pretpostavili da će učenici koji uče dva strana jezika imati poželjnije rezultate u odnosu na one koji uče jedan jezik. U ovom istraživanju radilo se o učenicima koji uče jedan obvezni strani jezik, odnosno dva strana jezika – obvezni i izborni. Pritom razlika u broju sati može, primjerice, u 8. razredu biti čak veća od 300.

☛ TABLICA 3
Usporedba ukupnog rezultata učenika s obzirom na broj stranih jezika koje uče u školi – rezultati t-testa

Strani jezik	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Engleski ili njemački (1 SJ)	53	5,85	333	-1,5141	0,123
Engleski i njemački (2 SJ)	282	6,45			

Legenda: *N* = broj ispitanika, *M* = srednja vrijednost, *df* = stupnjevi slobode, *t* = vrijednost t-testa, *p* = statistička značajnost

Pogledamo li Tablicu 3, možemo uočiti da učenici koji uče samo jedan strani jezik imaju nešto slabije rezultate, no te razlike nisu statistički značajne. Stoga H.4 možemo odbaciti te zaključiti kako *broj stranih jezika koje učenici uče u školi ne utječe na razvijenost međukulturnih vještina*. Takav nalaz ide u prilog prvom zaključku ovog istraživanja, koji govori o tome kako nastava stranoga jezika ne utječe značajno na razvoj ovih vještina.

Utvrđeni rezultati usporedivi su s uvidima dobivenim prethodnim istraživanjima na tom području. Potvrđen je utjecaj školskog uspjeha, odnosno pozitivna povezanost ocjene

i razvijenosti pojedinih aspekata međukulturne kompetencije (usp. Hesse i sur., 2008). Nadalje, kao i istraživanjima Sercu (2000) i Pachevske (2003), ni ovom studijom nije utvrđen značajan utjecaj nastave stranih jezika na razvoj i napredak na području međukulturne kompetencije učenika.

ZAKLJUČAK

Unatoč težnjama odgojno-obrazovne politike u Republici Hrvatskoj za sustavnijim razvojem međukulturne kompetencije u školskom kontekstu, ovim je istraživanjem ustanovljeno postojanje značajnih poteškoća u realizaciji ciljeva propisanih kurikulumskim dokumentima. Deficiti koji su prije desetak godina identificirani u raznim aspektima međukulturne kompetencije učenika (usp. Legac, Mikulan i Siročić, 2007; Šenjuga, 2008; Filipan-Žignić, 2008) potvrđeni su i ovim istraživanjem. Takvi nalazi odgovaraju i drugim recentnijim istraživanjima na ovom području. Tako je, primjerice, nešto više od 50 % učenika u prikazanoj studiji sklono opreznoj i zatvorenoj reakciji u kontaktu s Nijemcima. Usporedivo tome, u istraživanju Tomašić Humer i Milić (2017) oko polovice ispitanika ne bi dopustilo najveći stupanj bliskosti s Nijemcem, a trećina njih Nijemca ne bi prihvatila kao prijatelja.

Iako slični rezultatima drugih studija na ovom području, rezultati opisanog istraživanja donekle su neočekivani, posebice uzmemo li u obzir da se u upotrijebljenom instrumentu radilo o problemskoj situaciji u kojoj sudjeluje osoba koja učenicima u kulturološkom smislu nije u većoj mjeri strana. U tom je smislu u najvećoj mjeri "podbacila" nastava stranih jezika – čak 13 godina razvoj međukulturne kompetencije njezin je integrativni dio, no ona nema znatan utjecaj na napredak i razvoj učeničkih vještina na tom području. Posebno je pak porazna činjenica da samo trećina učenika postiže razinu razvijenosti međukulturnih vještina koja je usporediva s temeljnim socijalnim kompetencijama, a koja označuje tek početak međukulturnog učenja. Usporedimo li ove nalaze s očekivanim kompetencijama u aktualnom kurikulumu za njemački jezik, pri čemu se od učenika na završetku osnovnoškolskog obrazovanja očekuje da "poštuje jezičnu, kulturnu i osobnu različitost u osobnome okruženju i široj zajednici" te "primjenjuje primjerene obrasce ponašanja" (Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Njemački jezik..., 2019), vidi se znatan nerazmjer između očekivanih kompetencija i utvrđene situacije. Takav nalaz upozorava na nužnost intenzivnijeg i sustavnijeg uvođenja razvoja međukulturne kompetencije u odgoj i obrazovanje kao važnu zadaću aktualne kurikularne reforme.

Naposlijetku valja istaknuti ograničenja ovog rada. To se prije svega odnosi na upotrebu vinjete kao jedinog instru-

menta. Naime, iako odgovori dobiveni vinjetom odražavaju reakcije ispitanika, moguće je da se uvjerenja ispitanika razlikuju od njihove stvarne reakcije. Stoga je metodu vinjete preporučljivo rabiti u kombinaciji s drugim načinima ispitivanja. Istraživanja međukulturne kompetencije svakako bi bilo korisno dopuniti instrumentima koji ispituju specifična međukulturna znanja i stavove ispitanika. Isto tako, za stjecanje potpunije slike o cjelokupnom obrazovnom sustavu, budućim bi istraživanjima valjalo obuhvatiti širi uzorak učenika s područja cijele Hrvatske.

BILJEŠKE

¹ Pojmovi rodnoga značenja u tekstu odnose se na sve osobe koje pripadaju navedenoj skupini bez obzira na njihov spol.

² Citat je preuzet iz kurikuluma za nastavni predmet Njemački jezik, no u istom se obliku pojavljuje i u kurikulumima ostalih stranih jezika.

³ Instrument je odobren od Etičkog povjerenstva Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, a istraživanje je provedeno u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (Ajduković i Kolesarić, 2003).

⁴ Ovakva je vrsta instrumenta vrlo korisna da bi se na manje osoban način ispitale osjetljive teme te da bi se ispitale potencijalne reakcije u određenom kontekstu. Najveće ograničenje ove metode nalazi se u povezanosti između uvjerenja ispitanika o vlastitoj reakciji i njegove stvarne reakcije. Stoga je moguće da ispitanik u stvarnoj situaciji neće reagirati na način na koji on to anticipira. Iako postoje istraživanja koja su utvrdila da odgovori dobiveni vinjetom reflektiraju reakcije ispitanika, da bi se izbjegla ta opasnost, metodu vinjete preporučljivo je rabiti u kombinaciji s drugim načinima ispitivanja (Barter i Renold, 1999).

LITERATURA

Ajduković, M. i Kolesarić, V. (Ur.) (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Bagić, D. i Gvozdanović, A. (2015). *Istraživanje političke pismenosti učenika završnih razreda srednjih škola u Hrvatskoj (izvješće)*. Zagreb: GOOD inicijativa, GONG, Institut za društvena istraživanja. Dostupno na <http://goo.hr/wp-content/uploads/2015/09/ISTRA%C5%BDIVANJE-POLITI%C4%8CKE-PISMENOSTI-U%C4%8CENIKA-ZAVR%C5%A0NIH-RAZREDA-SREDNJIH-%C5%A0KOLA.pdf>

Barret, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>

Barter, C. i Renold, E. (1999). The use of vignettes in qualitative research. *Social Research Update*, 25, 1–7.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. i Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.

- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. U M. R. Paige (Ur.), *Education for the intercultural experience* (str. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A Current perspective. U M. J. Bennett (Ur.), *Basic concepts of intercultural communication. Selected readings* (str. 1–34). Boston i London: Intercultural Press.
- Blažević Simić, A. (2011). Socijalna distanca hrvatskih srednjoškolaca prema etničkim i vjerskim skupinama. *Pedagoški istraživanja*, 8(1), 153–170.
- Byram, M. (1991). Teaching culture and language: Towards an integrated model. U D. Buttjes i M. Byram (Ur.), *Mediating languages and cultures* (str. 17–32). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. London: Multilingual Matters.
- Byram, M. i Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140–151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Byram, M. i Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. U M. Byram, G. Zarate i G. Neuner (Ur.), *Sociocultural competence in language learning and teaching* (str. 7–43). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Eberhardt, J.-O. (2009). "Flaggen, Baguettes, auch wenn's komisch klingt, das Aussehen der Leute erinnert an Frankreich". Von der Herausforderungen, interkulturelle Kompetenz im Kontext von Fremdsprachenunterricht zu evaluieren. U A. Hu i M. Byram (Ur.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* (str. 253–272). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Erll, A. i Gymnich, M. (2007). *Interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen GmbH.
- Filipan-Žiganić, B. (2008). Das Konzept der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in der Grundschule – Stand und Perspektiven. U H. Sarter (Ur.), *Lehrerkompetenzen und Lernerfolge im frühen Fremdsprachenunterricht* (str. 1–13). Aachen: Shaker Verlag.
- Hernández-Bravo, J. A., Cardona-Moltó, M. C. i Hernández-Bravo, J. R. (2017). Developing elementary school students' intercultural competence through teacher-led tutoring action plans on intercultural education. *Intercultural Education*, 28(1), 20–38. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288985>
- Hesse, H.-G. i Göbel, K. (2007). Interkulturelle Kompetenz. U B. Beck i E. Klieme (Ur.), *DESI-Sammelband I. Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung* (str. 253–269). Weinheim: Beltz.
- Hesse, H.-G., Göbel, K. i Jude, N. (2008). Interkulturelle Kompetenz. U E. Klieme (Ur.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (str. 180–190). Weinheim i dr.: Beltz.
- INCA (2004). *The INCA project: Intercultural competence assessment. Leonardo da Vinci Program*. Dostupno na <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>

Ivandić L. i Löw, A. (2017). Uloga roditeljskih i vršnjačkih normi u objašnjenju negativnih međugrupnih stavova u adolescentnoj dobi. *Psihologijske teme*, 26(3), 577–600. <https://doi.org/10.31820/pt.26.3.5>

Knežević, Ž. (2017). Does initial education of German and English language teachers prepare them for the development of pupils' plurilingual and intercultural competence? – Analysis of programs of study. *Croatian Journal of Education* 19(2), 13–33. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2612>

Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2005). *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Dostupno na http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=de&type_doc=COMfinal&an_doc=2005&nu_doc=596

Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2008). *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*. Dostupno na <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52008DC0566:DE:NOT>

Legac, V., Mikulan, K. i Siročić, D. (2007). Razvoj interkulturalne svjesnosti kod učenika mlađe školske dobi. U Đ. Blažeka (Ur.), *Dijete i jezik danas. Zavičajnost u nastavi hrvatskog jezika. Interkulturalnost u nastavi stranih jezika* (str. 139–159). Čakovec – Osijek: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu – Središte u Čakovcu i Učiteljski fakultet u Osijeku.

Leopold-Mudrack, A. (1998). *Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe. Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*. Münster i New York: Waxmann Verlag.

Mićanović, M. (Ur.) (2011). *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu. "Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu"*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje. Dostupno na https://www.azoo.hr/images/razno/Medju_kulturali_dijalog.pdf

Mikander, P., Zilliacus, H. i Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40–56. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1433432>

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK) (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Dostupno na http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Dostupno na https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf

Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. *Narodne novine*, 10/2019.

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. *Narodne novine*, 7/2019.

Okvir nacionalnoga kurikulumuma (ONK) (2016). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Dostupno na <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/ONK-18.2-POPODNE-2.pdf>

Pachevska, M. (2003). *Interkulturelle Erziehung im früh beginnenden Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Logos Verlag.

Papenberg, S. (2009). Die Überwindung von Ethnozentrismus im Englischunterricht. U A. Hu i M. Byram (Ur.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* (str. 199–212). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Petravić, A. (2015). Mehrsprachigkeit als Bildungsziel: Fragen der Curriculumentwicklung aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. U K. Cergol Kovačević i S. L. Udier (Ur.), *Multidisciplinary approaches to multilingualism: Proceedings from the CALS conference* (str. 184–209). Frankfurt am Main (etc.): Peter Lang.

Piršl, E., Benjak, M., Diković, M., Jelača, M. i Matošević, A. (2016). *Vodič za interkulturalno učenje*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Porto, M., Houghton, S. A. i Byram, M. (2017). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22(5), 484–498. <https://doi.org/10.1177/1362168817718580>

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006). *Official Journal of the European Union*. Dostupno na http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf

Sercu, L. (2000). *Acquiring intercultural competence from textbooks. The case of Flemish adolescent pupils learning German*. Leuven: Leuven University Press.

Seyferth-Zapf, M. i Grafe, S. (2019). Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts unter Verwendung digitaler Medien. *Medienimpulse*, 57(4), 43. <https://doi.org/10.21243/mi-04-19-09>

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. *Narodne novine*, 124/2014.

Šenjuga, A. (2008). Stav učenika viših razreda osnovne škole prema Nijemcima. *Metodika: Časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 9(2), 310–317.

Šenjuga Golub, A. (2013). *Evaluacija interkulturalne kompetencije učenika u osnovnoškolskoj nastavi njemačkog jezika*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.

Tomašić Humer, J. i Milić, M. (2017). Socijalna distanca prema vršnjacima različitih etničkih grupa – utjecaj percipiranih razrednih normi i ostvarenog kontakta. *Napredak*, 158(1-2), 69–83.

Vogt, K. (2016). Die Beurteilung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht oder: Testing the Untestable? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27(1), 77–98. Dostupno na https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-faecher/englisch/Downloads/Sonstiges/ZFF_1-2016_Karin_Vogt-1.pdf

Wiegand, P. (1992). *Places in the primary school*. London: Falmer Press.

Zhang, X. i Zhou, M. (2019). Interventions to promote learners' intercultural competence: Meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 71, 31–47. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.04.006>

Intercultural Competence in Modern Society and Education – Empirical Study in Compulsory Education

Ana ŠENJUG KRLEŽA
Faculty of Teacher Education, Zagreb

The importance of intercultural competence has been recognized in educational systems of most countries in Europe as well as in Croatia. The development of this competence has been integrated into Croatian curricula in compulsory education for more than a decade. Although the development of intercultural competence has been primarily the task of foreign languages teaching, it is now becoming the goal of an increasing number of teaching subjects. This fact is particularly apparent in the current curricular reform. However, both social reality and previous research in this area indicate deficits when it comes to achieving goals set by educational documents. Therefore, an empirical study on a sample of 366 students was conducted with the aim of examining the development of intercultural competence within compulsory education. The method of vignettes was used to examine intercultural skills of elementary school students (grades 4–8). Among other things, poor integration of this competence in foreign language teaching was identified. Furthermore, there is no significant improvement in its development compared to previous research in this field.

Keywords: compulsory education, intercultural competence, foreign language teaching, vignettes



Međunarodna licenca / International License:
Imenovanje-Nekomercijalno / Attribution-NonCommercial